



## Breve histórico da educação profissional e tecnológica e uma correlação com a biblioteca

Brief history of professional and technological education and a correlation with the library

Lívia Ferreira de Oliveira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Câmpus Sertãozinho

### RESUMO

O presente artigo propõe uma reflexão acerca da educação profissional e tecnológica a considerar que a educação brasileira é marcada por uma série de disputas que vislumbravam e ainda buscam combater o dualismo no ensino propedêutico e profissional. Ao longo do processo histórico educacional brasileiro, a comunidade de educadores tem se esforçado e lutado por uma educação que proporcione a formação integral e politécnica, em que o Estado ofereça educação pública, gratuita e obrigatória, articulando educação e trabalho, com o propósito de superar o hiato entre trabalho manual e trabalho intelectual correspondente à formação omnilateral, que faz referência a uma formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado e pela divisão social do trabalho. A educação profissional e tecnológica pensa numa educação que atenda às necessidades da classe trabalhadora, ampliando a consciência crítica do sujeito. A escola figura como um espaço formal onde tal processo educacional se desenvolve e refletir sobre a biblioteca pressupõe pensá-la como um órgão ativo dentro do universo escolar, que, por meio dos seus serviços e disponibilização de materiais, contribui para o processo de ensino-aprendizagem e para a concepção de sujeitos críticos que fazem uso efetivo da informação.

**Palavras-chave:** Educação Profissional e Tecnológica; Trabalho como Princípio Educativo; Formação Humana Integral; Biblioteca.

### ABSTRACT

This article proposes a reflection on professional and technological education, considering that Brazilian education is marked by a series of disputes that glimpsed and still seek to combat the dualism in propaedeutic and professional education. Throughout the historical Brazilian educational process, the community of educators has been striving and fighting for an education that provides integral formation and polytechnic training, in which the State offers free and mandatory public education, articulating education and work, with the purpose of overcoming the gap between manual work and intellectual work corresponding to omnilateral formation, which refers to a human formation opposed to unilateral formation caused by alienated work and the social division of labor. Professional and technological education thinks of an education that meets the needs of the working class, expanding the subject's critical awareness. The school figures as a formal space where this educational process is developed and reflecting on the library presupposes thinking of it as an active organ within the school universe, which, through its services and availability of materials, contributes to the teaching learning process and for the conception of critical subjects who make effective use of information.

**Keywords:** Professional and Technological Education; Work as an Educational Principle; Integral Human Formation; Library.

## 1. Introdução

A educação brasileira é marcada por uma série de disputas que vislumbravam e ainda buscam combater o dualismo no ensino. Em nossa carta magna é previsto a garantia de direito à educação básica (BRASIL, 1988), e quanto a isto não há o que se discutir. No entanto, a incorporação da educação profissional à educação básica sempre foi um ponto de polêmicas e controvérsias, sendo uma questão que figurou nos centros das discussões para as políticas educacionais.

Ao longo do processo histórico educacional brasileiro, a comunidade de educadores tem se esforçado e lutado por uma educação que proporcione a formação integral e politécnica, em que o Estado ofereça educação pública, gratuita e obrigatória, articulando educação e trabalho, com o propósito de superar o hiato entre trabalho manual (execução/técnica) e trabalho intelectual (apropriação dos conhecimentos científicos), correspondente à formação omnilateral, que faz referência a uma formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado e pela divisão social do trabalho.

Alinhada com esses princípios e fundamentos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996), em seus artigos 39. e 40., prevê que a educação profissional deva ser integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia para conduzir ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, devendo ser articulada com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada.

Para regulamentar a proposta de educação profissional prevista na LDB, em 2004 foi publicado o Decreto nº 5.154/04 que trouxe a possibilidade de integrar o ensino médio ao ensino profissional, entre outras providências. Segundo Ramos (2010), esse dispositivo implicou novas responsabilidades à rede de ensino que passaria a ofertar cursos que compreendessem a educação profissional organicamente relacionada a educação básica.

Uma das políticas públicas implantadas para atender esta concepção de educação se deu pela Lei nº 11.892/08 que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e que, no seu artigo 6º, prevê a educação profissional no sentido da politécnica e, no artigo 7º, prevê, prioritariamente, a oferta de educação profissional técnica de nível médio na forma de cursos integrados para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos.

No entanto, a articulação entre a educação básica e a educação profissional não se concretiza apenas em decretos e leis. Como aponta Ramos (2010), seria necessário dispor de estrutura física adequada e recursos financeiros para instituir escolas bem equipadas, laboratórios atualizados, bibliotecas de qualidade e docentes e profissionais preparados.

## 2. Um olhar para educação no Brasil

Para pensar a educação profissional e tecnológica - EPT é preciso inicialmente buscar um olhar, ainda que breve, da história da educação no Brasil. A história da educação no Brasil tem uma longa trajetória a considerar desde a chegada dos jesuítas até os dias atuais, jornada esta marcada por muitas transformações.

Inicialmente, os povos indígenas e os adventícios passaram por um processo de aculturação por meio de uma educação exclusivamente catequizadora. Com ideias pedagógicas de caráter tradicional e religioso, das quais os jesuítas tiveram o papel de propagador, a visão europeia e cristã de mundo e de homem fundamentaram as ideias

educacionais, travando assim um confronto entre a concepção da igreja católica, que mantinha uma estreita relação com o governo português e os costumes e tradições dos indígenas. Desse embate, os lusitanos saíram vitoriosos, não por conta das ideias e sim pela força material (SAVIANI, 2013).

As ideias pedagógicas religiosas se impuseram durante todo o Brasil colônia. Somente a partir do século XVIII, com o Brasil independente, politicamente organizado como Império, é que o ensino tradicional de caráter religioso se defrontou com as ideias pedagógicas leigas. No século seguinte, com a instauração do regime republicano, as ideias pedagógicas leigas passaram a figurar com maior predominância, dando início ao movimento renovador na área da educação que se esforçou em garantir que o Estado instituisse um sistema de ensino público amplo e democrático. Caminhando para o final do século XX, na década de 1970, as ideias pedagógicas passaram por mais uma fase de mudanças e as pedagogias tecnicistas começaram a prevalecer (SAVIANI, 2013).

Este brevíssimo resumo da história da educação no país serve de introdução para se fazer pensar a respeito do dualismo na educação brasileira, que independentemente do tipo de ideologia pedagógica predominante de qualquer período histórico teve como característica uma escola fragmentada, determinada pelas classes sociais, em que as camadas mais pobres eram submetidas a uma educação de nível fundamental e voltada para o aprendizado de um ofício (formação de operários), enquanto que, para as classes dominantes era ofertado um ensino mais amplo e propedêutico que daria acesso ao nível superior (formação de intelectuais).

Nessa lógica de ensino, o sistema de educação reproduz as desigualdades das classes sociais, visto que para os filhos das elites é garantida a apropriação ao conhecimento pela escola enquanto para os demais lhes é negado o acesso (MOURA, 2010)

Frigotto *et al.* (2005) apontam a existência de uma dívida quantitativa e qualitativa em todos os níveis da educação da escola pública; contudo, é no ensino médio que esse déficit se apresenta de forma mais cruel e que consolida a negação de acesso à cidadania a grande maioria dos jovens brasileiros.

É nesse sentido que educadores brasileiros têm travado uma luta constante na busca de uma escola pública, obrigatória e gratuita que toda a população tenha acesso, que ressalte questões sociais e pedagógicas, como a universalização do acesso e da permanência, o ensino e a educação de qualidade, o atendimento às diferenças sociais e culturais e a formação para a cidadania crítica (LIBÂNEO, 2012).

A década de 1980 foi marcada por fortes debates pautados por discussões que visavam o direito à educação pública, laica, democrática e gratuita, do ensino infantil ao ensino médio. Nesses debates, a comunidade educacional pontuava a importância de se entender um ensino médio que conectasse a educação à prática social tendo o trabalho como princípio educativo. Isto significa dizer que o ensino médio teria que retomar a relação entre conhecimento e a prática do trabalho, não no sentido de formar técnicos especializados, mas politécnicos (RAMOS, 2010).

Após os referidos debates, um projeto de nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB foi submetido pelo deputado Octávio Eliseo em dezembro de 1988 contemplando as principais reivindicações dos educadores progressistas. A partir de longas discussões e com a apresentação de um novo projeto pelo deputado Darcy Ribeiro, a nova LDB foi aprovada em dezembro de 1996, porém com poucas conquistas, sendo considerada minimalista, ocasionando outras reformas educacionais. Dentre elas o Decreto nº 2.208/97 que regulamentava a educação profissional e que tinha como crítica central a inviabilidade de ofertar cursos de ensino médio integrado ao ensino técnico.

Decreto este que teve sua revogação com a promulgação do Decreto nº 5.154/2004, que trouxe a esperada possibilidade de integrar a educação profissional ao ensino médio.

Contudo, a nova reforma implicou novas responsabilidades ao sistema de ensino. A rede de ensino teria a responsabilidade de ofertar cursos de educação profissional que articulassem com a Educação para Jovens e Adultos – EJA e de forma integrada ao ensino médio, e para tanto seria necessário dispor de estrutura física e recursos financeiros.

Diante deste novo cenário, Ramos (2010) enfatiza que a ideia de integração entre a educação profissional e o ensino médio vai para além da reforma, pois não se trata apenas de somar os currículos dos referidos cursos, mas que eles devem se relacionar na sua organização curricular no sentido de promover um processo de ensino-aprendizagem que contemple a apropriação de conhecimentos gerais e específicos, cultura e trabalho, humanismo e tecnologia, tendo como mediador o trabalho nesse processo de construção. Nessa perspectiva, o currículo integrado visa à formação dos trabalhadores em sua totalidade na busca de sua emancipação e, portanto, na superação da dominação dos trabalhadores pelas classes dominantes.

É importante pensar que, historicamente o objetivo do ensino médio foi preparar o indivíduo para o mercado de trabalho, isso determinava o momento de ingresso na vida profissional e a sua ocupação na divisão social e técnica do trabalho. No entanto, com a crise estrutural do desemprego, tornou-se inviável preparar o sujeito apenas para o mercado de trabalho devido à instabilidade e as rápidas transformações do mundo do trabalho; assim, fez-se necessária a formação para a vida na sua compreensão de totalidade. Formar para a vida significa garantir o direito de acesso aos conhecimentos produzidos ao longo da história para que o indivíduo possa adaptar-se às incertezas do mundo contemporâneo.

Para alcançar um projeto de ensino que supere a dualidade histórica, é preciso compreender o sentido do trabalho sendo ele: ontológico, que consiste na forma com a qual o homem se relaciona com a natureza e com os outros homens e assim produz conhecimentos; e histórico, que abarca a relação do homem com o trabalho dentro do sistema capitalista (trabalho assalariado – categoria econômica) (RAMOS, 2010).

A considerar o sistema capitalista, a educação fragmentada regulamentada tem servido e impulsionado a expansão do capitalismo que tem, em sua essência, o projeto de abastecer de conhecimentos e pessoal apenas o necessário para compor a máquina produtiva do capital e também constituir um quadro de valores que legitima os interesses dos dominantes (MÉSZÁROS, 2008).

Nesse contexto, o conceito de educação profissional e tecnológica busca contribuir e, sobretudo, combater o processo de fragmentação da educação no ensino médio, visando a promoção de uma educação unitária, omnilateral, politécnica, de formação integrada entre o ensino médio e a educação profissional se apresentando com uma política pública que visa a emancipação do sujeito.

### **3. Breve histórico da educação profissional e tecnológica**

A marca da dualidade estrutural da educação brasileira ressalta uma política de manutenção e ampliação das desigualdades entre as classes sociais. Essa perspectiva se consolida na medida em que um fragmento minoritário da população, que detém a hegemonia política, cultural e econômica, garante o acesso a um itinerário escolar que contempla uma educação básica propedêutica com preparo para o ingresso em cursos universitários, enquanto que para a grande maioria das pessoas restou como alternativa uma educação básica precária, predominantemente vinculada à formação para o trabalho em cursos técnicos e em cursos superiores de tecnologia (TAVARES, 2012).

Alguns historiadores entendem que a educação profissional e tecnológica teve sua origem ainda no Brasil colônia, compreendendo que a formação do trabalhador daquela época tenha sido estigmatizada à servidão, pois teve seus índios e escravos como os primeiros aprendizes de ofícios e tais atividades laborais eram vistas como indigna e desprezível. Iniciou-se, assim, o dualismo na educação que era diferenciada de acordo com a classe social a qual o indivíduo pertencia.

A história da educação profissional no Brasil perpassou por vários estágios ao longo de sua trajetória, da Era Colonial aos dias de hoje, sendo grifada por políticas de manutenção e ampliação das desigualdades entre as classes sociais. Inicialmente destinada aos empobrecidos e aos desvalidos, a educação profissional tinha como propósito um viés assistencial, visando amparar àqueles de condições sociais precárias e com o objetivo de combater a prática de ações que se colocavam contraordem dos bons costumes, pois a ideia era que o vício e o crime eram típicos das pessoas pobres.

Segundo Moura (2010, p. 62):

Essa lógica assistencialista com que surge a educação profissional é coerente com uma sociedade escravocrata originada de forma dependente da coroa portuguesa, que passou pelo domínio holandês e recebeu a influência de povos franceses, italianos, poloneses, africanos e indígenas, resultando em uma ampla diversidade cultural e de condições de vida ao longo da história – uma marca concreta nas condições sociais dos descendentes de cada um desses segmentos.

A criação do Colégio das Fábricas por D. João VI, em 1809, representa o primeiro estabelecimento instituído pelo poder público que visava atender a demanda da educação dos artistas e aprendizes vindos de Portugal, período este marcado pela abertura dos portos ao comércio estrangeiro (GARCIA, 2000).

Contudo, a educação profissional no Brasil, no âmbito do poder público, compreende maiores discussões e desenvolvimento a partir da primeira década do século XX, período em que se deu o início do processo produtivo industrial no país, e que se passou a exigir uma força de trabalho técnica que atendesse a demanda do setor produtivo.

A Primeira Guerra Mundial contribuiu para um importante movimento de transformações no país, visto que até esse episódio todos os produtos industrializados eram importados de outros países. Com a dificuldade de importação em detrimento da guerra, o Brasil se viu forçado a instalar suas próprias indústrias. Com a necessidade de um contingente de profissionais mais especializados, o novo setor industrial propicia uma forte demanda pelo ensino profissional, não somente em quantidade, mas também em qualidade profissional com qualificação técnica.

Nas décadas de 1930 e 1940, a economia brasileira altera sua atividade econômica predominantemente agrícola para a industrial, acarretando fortes mudanças políticas e econômicas na sociedade que refletiram no campo da educação. A partir desse momento se percebe uma relação direta entre capital e formação de mão-de-obra (ORTIGARA, 2014).

Desta forma, na Constituição de 1937, o ensino profissional foi tratado com o objetivo e a preocupação de atender às demandas do desenvolvimento econômico, que exigia cada vez mais trabalhadores qualificados (WEREBE, 1994).

Com a perspectiva de desenvolvimento econômico nos primeiros anos de 1940, diversos decretos-leis são promulgados para organizar a educação básica à nova lógica que se estabelecia. Tais documentos ficaram conhecidos como Leis Orgânicas da Educação Nacional, dentre eles, leis e decretos referentes à organização do ensino secundário, do ensino industrial, do ensino comercial, do ensino primário, do ensino

normal, do ensino agrícola e de um decreto-lei que criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), dando origem ao que conhecemos hoje como Sistema S (MOURA, 2010).

Ainda que as referidas legislações refletissem o interesse e importância que o poder público e a sociedade demonstravam ter em relação a educação no âmbito nacional, em especial, a educação profissional, a dualidade no ensino persistia, uma vez que o ingresso no ensino superior só seria possível para aqueles que tivessem acesso aos conteúdos gerais, das Letras, das Ciências e das Humanidades, assumidos como únicos conhecimentos válidos para a formação dos futuros dirigentes (KUENZER, 1997).

Após a Segunda Guerra Mundial, o fortalecimento da indústria é potencializado e, a partir da década de 1950, empresas multinacionais se instalam no país. Com isso, o Brasil se torna dependente do capital internacional, exigindo investimentos na qualificação de mão-de-obra. Nesse momento, ocorre a ampliação da Rede Federal de Educação Profissional e a criação de acordos internacionais para fomentar a expansão da oferta da Educação Profissional (TAVARES, 2012).

Segundo Ortigara (2014), os debates acerca das políticas públicas para educação profissional na década de 1960 intencionaram à promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a Lei nº 4.024/1961. O projeto de lei que tramitou durante treze anos, resultou em uma LDB que refletia as contradições da sociedade em geral e do grupo educacional em especial.

A LDB contemplava todos os níveis e modalidade acadêmica e profissional de ensino, com equivalência entre os cursos do mesmo nível, permitindo que estudantes do colegial (ensino médio) como os do ensino profissional tivessem acesso aos estudos do ensino superior.

No entanto, Moura (2010) lembra que o fim da dualidade na educação brasileira estava restrito apenas ao documento da LDB, tendo em vista que os currículos estavam incumbidos de manter a lógica dual. Na prática, os cursos propedêuticos privilegiavam os conteúdos exigidos nos processos seletivos para o ingresso ao ensino superior, enquanto nos cursos profissionalizantes tais conteúdos eram reduzidos em detrimento da priorização dos conteúdos vinculados ao setor produtivo (mundo do trabalho).

A partir de 1964, sob a égide do governo militar o Estado inicia um ciclo de grandes mudanças em sua estrutura, conduzidas pela ideologia de crescimento econômico e de segurança nacional. O projeto de política educacional vislumbrava atender às demandas do setor industrial, alinhando o ensino básico às metas da economia (FONSECA, 2014).

Neste período, a educação passa a ter prioridade para o governo, pois é compreendida como uma grande propulsora do desenvolvimento, como um meio pelo qual o país se transformaria em uma grande potência (MOURA, 2007).

Moura (2007) destaca que o projeto de desenvolvimento do país estava apoiado no uso de capital estrangeiro para o financiamento de uma nova fase de industrialização, processo que ficou conhecido como “milagre brasileiro” e que gerou um acentuado endividamento externo.

Tal projeto vislumbrava mão-de-obra qualificada com técnicos de nível médio para atender a demanda de crescimento, ou seja, a partir da formação ofertada pelos cursos profissionalizantes em nível de 2º grau (ensino médio) seria possível garantir o ingresso no “mundo do trabalho”, que se intensificava por meio da internacionalização do capital (ESCOTT, 2012).

De acordo com Moura (2010), um fator relevante e polêmico dentre estas medidas foi o estabelecimento da obrigatoriedade da profissionalização no ensino do 2º grau (ensino médio). Na prática, a obrigatoriedade da oferta do 2º grau profissionalizante ficou

limitada ao sistema público de ensino, ao passo que na maioria das escolas privadas permaneceu a oferta de cursos com currículos propedêuticos centrados em conteúdo das ciências, letras e artes, privilegiando o atendimento das necessidades da classe dominante (MOURA, 2007).

O país chega à década de 1980 sem atingir o tão esperado crescimento e o projeto de formar técnicos em grande escala perde força ao ponto que em 1982 cria-se a Lei nº 7.044/82, que extinguiu a profissionalização compulsória no 2º grau, alterando para a oferta facultativa da habilitação profissional tanto no âmbito público como no privado (BRASIL, 1982).

A referida Lei reafirmou o dualismo estrutural no ensino do Brasil. Segundo Kuenzer (1997), o dispositivo reforçou a ideia da instituição escolar como um espaço mantenedor da fragmentação da sociedade em classes e de favorecimento àqueles que já são privilegiados pelo processo de acumulação de capital.

Caminhando para o fim da década de 1980, a sociedade civil se organizou no sentido de requerer e exigir a incorporação do direito à educação pública, laica, democrática e gratuita na Constituição e, em 1988 se deu a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988) que atribuiu ao Estado a responsabilidade de promover políticas sociais em relação ao trabalho e à educação.

Desta forma, o documento estabelecia que o Estado promovesse uma educação gratuita em todos os níveis de ensino como um direito de todos os cidadãos brasileiros, tendo como objetivo o pleno desenvolvimento da pessoa e de seu preparado para a cidadania.

A década de 1990 foi pautada por discussões referentes ao trâmite da elaboração da LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996). A comunidade educacional, em especial a que pesquisava a relação entre o trabalho e a educação, defendia uma educação básica pautada por um tratamento unitário e que compreendesse da educação infantil ao ensino médio, sendo este último o estágio em que se deveria recuperar a relação entre o conhecimento e prática do trabalho (FRIGOTTO *et al.*, 2005).

Isso significaria explicitar como a ciência se converte em potência matéria no processo de produção. Assim, seu horizonte deveria ser o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não se deveria, então, propor que o ensino médio formasse técnicos especializados, mas sim politécnicos (FRIGOTTO *et al.*, 2005, p.35).

Neste sentido, a politecnia refere-se ao “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno” (SAVIANI, 2003, p.140).

Entretanto, o resultado dos debates foi de uma legislação minimalista que embora, pela primeira vez, trouxe de forma oficial um capítulo especial para tratar da educação profissional, a mantinha separada da educação básica, reforçando mais uma vez o dualismo estrutural.

A LDB se apresentou de forma ambígua, visto que dentre os artigos que compôs a seção destinada à educação profissional foi estabelecido uma concepção educacional integrada às diferentes formas de educação, trabalho, ciência e tecnologia, meio pelo qual se leva ao desenvolvimento das aptidões para uma vida produtiva e também se instituiu a articulação da educação profissional ao ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho (BRASIL, 1996).

Sob a perspectiva da ideologia neoliberal que ganhava força em diversas partes do mundo devido o processo de globalização que estava reestruturando a economia e o sistema produtivo, o governo Fernando Henrique Cardoso se empenhou em adotar medidas que orientassem a efetivação de uma educação profissional baseada na formação de mão-de-obra que atendesse o mercado de trabalho imposto por tais perspectivas. Uma destas medidas se deu pela publicação do Decreto nº 2.208/97, que obrigava a separação do ensino médio integrado ao técnico, episódio que, segundo Moura (2010), foi caracterizado como antidemocrático.

A partir do Decreto nº 2.208/97, o ensino médio voltou a ser exclusivamente de caráter propedêutico e os cursos técnicos desvinculados do ensino médio passaram a ser ofertados na forma concomitante ao ensino médio, em que o aluno cursa ao mesmo tempo o ensino médio e o técnico, porém em matrículas e cursos distintos; e na forma subsequente destinado àqueles que já concluíram o ensino médio (BRASIL, 1997).

A adoção deste instrumento normativo, pensado sob as bases dos princípios neoliberais, suprimia uma vez mais a possibilidade de ruptura do dualismo da educação no país.

No governo seguinte, sob a gestão do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, o Decreto nº 2.208/97 foi revogado por meio da publicação do Decreto nº 5.154/2004, em uma demonstração de alinhamento aos princípios e necessidades que tanto os educadores brasileiros buscavam historicamente, pois reestabeleceu a possibilidade de integração entre o ensino médio e técnico (RAMOS, 2010).

#### **4. Pressuposto da EPT: trabalho como princípio educativo**

Para compreender os sentidos e o conceito da educação politécnica, sob a perspectiva marxista, que prevê, em suma, a formação integral do cidadão, o que inclui a educação intelectual, corporal e tecnológica, e que se coloca como meio para superação do ser humano dividido historicamente pela divisão do trabalho, é preciso se apropriar das concepções de trabalho e humanização e refletir sobre sua articulação com a educação.

Sobre a concepção de trabalho verifica-se que tal atividade não é determinada apenas pela atividade laboral ou emprego, mas diz respeito a todas as dimensões da vida humana (FRIGOTTO, 2005).

Sobre este aspecto, Saviani (2007) acrescenta que o advento do ser humano se deu a partir do momento em que um ser natural se distanciou da natureza para se empenhar em produzir sua própria existência. Ao contrário dos demais animais que se adaptam à natureza, o ser humano adapta a natureza a si próprio. Isto é, para atender suas necessidades os homens atuam e transformam a natureza para produzir seus meios de vida.

A esta ação, de forma consciente, pode-se compreender que antes posta como ação natural transforma-se em ação social, o trabalho (BORGES, 2017). Frigotto (2005, p.58, grifo do autor) reforça essa ideia dizendo que:

Diferentemente do animal, que vem regulado, programado por sua natureza, e por isso não projeta sua existência, não a modifica, mas se adapta e responde instintivamente ao meio, os seres humanos criam e recriam, pela *ação consciente do trabalho*, a sua própria existência.

Isto posto, é possível dizer que a ação do homem sobre a natureza com objetivo de atender suas necessidades humanas nada mais é do que o que conhecemos com o nome de trabalho, e que conseqüentemente se entende como a essência humana. Neste sentido,



a essência humana não é algo natural dado ao homem que precede sua própria existência, mas sim algo produzido pelo próprio homem, ou seja, o homem é o que é pelo trabalho (SAVIANI, 2007).

Marx & Engels (1998, p. 10) evidencia que:

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião e por tudo o que se queira. Mas eles próprios começam a se distinguir dos animais logo que começam a produzir seus meios de existência, e esse passo à frente é a própria consequência de sua organização corporal. Ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem indiretamente sua própria vida material.

Percebe-se então que o homem nasce animal e forma-se homem enquanto ser social, aprendendo a produzir sua própria existência por meio do trabalho. A este processo de formação compreende-se como um processo educativo. Desta forma, a origem da educação é concomitante a própria origem do homem (SAVIANI, 2007).

No entanto, a educação totalmente articulada e alinhada ao trabalho ficou restrita ao modo de produção comunal, conhecido como “comunismo primitivo”, época em que os homens não eram divididos por classes, tudo era produzido e aprendido de forma comum, por todos. Desta maneira, os homens se relacionavam entre si e com a natureza se educando e educando as novas gerações.

A partir do momento em que o homem se fixa em um determinado lugar, constituindo a apropriação privada da terra, surge a divisão da sociedade por classes. De um lado, a classe de proprietários da terra que se dão o direito de não ter que trabalhar para sobreviver e de outro, os não proprietários, que por sua vez lhe é incumbido o trabalho de lidar com a terra para se sustentar e manter a si próprio e aos senhores proprietários da terra. Com o advento da sociedade dividida por classes tem-se também o surgimento da divisão da educação, com uma educação diferenciada, na escola – momento em que surge o termo e o local “escola” - centrada em atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos para a classe dominante que desfrutava do ócio enquanto para o trabalhador lhe restará a educação limitada e reduzida assimilada por meio do seu próprio trabalho (SAVIANI, 1994).

A sociedade passa a se organizar por meio do estabelecimento formal de convenções contratuais, sob o direito positivo com regras elaboradas pelos homens e vigentes em determinados locais e épocas, com normas e leis postas pelo sistema normativo de cada país.

A esta nova configuração de sociedade, chamada de sociedade capitalista, é a troca que determina o consumo dos itens produzidos. Que na sua essência tem o processo produtivo transferido do campo para cidade e da agricultura para a indústria. Nesta nova estrutura se perde os vínculos naturais e passa a adotar vínculos sociais, que nada mais são do que as regras produzidas pelos próprios homens.

Neste contexto se dá a divisão do trabalho que segmenta o homem e a sociedade humana. Tal divisão provoca imediatamente a desumanização do homem, haja vista que ela dispensa toda especialização em prol de uma “miserável população trabalhadora disponível à produção capitalista” (MANACORDA, 2007, p. 68).

O trabalhador vivencia um processo de alienação da complexidade da dinâmica do trabalho e também dos seus resultados e consequências, pois, muito embora o trabalho, no sentido ontológico, seja responsável pela construção da sua própria humanização, no sentido de mercado, com o modo de produção capitalista, se configura como instrumento que aliena e escraviza o ser humano em múltiplas dimensões.

Historicamente, a escola se manteve alinhada e articulada às diferentes formas de meios de produção. A educação foi dividida entre a oferta de ensino para aqueles de profissões manuais que necessitavam de formação prática, sendo concedido apenas o necessário para execução de suas tarefas, enquanto para aqueles de profissões intelectuais, o ensino oferecido se baseou na apropriação do domínio teórico e amplo, com o objetivo de preparar a classe dominante para atuar em diferentes setores da sociedade.

O trabalho como princípio educativo busca superar essa dualidade histórica, pois procura sintetizar a relação de teoria e prática, conhecimento humanista e conhecimento científico-tecnológico. O trabalho como princípio educativo concentra-se na relação dialética entre trabalho e escola interligando com os estágios de desenvolvimento das forças produtivas e a partir dos projetos hegemônicos postos.

Considerando que a organização do trabalho nos moldes capitalista determina a educação aos seus interesses de forma a consolidar e manter o poderio das classes dominantes, pensar em trabalho como princípio educativo significa pensar a “educação pelo trabalho” se referindo diretamente ao ensino, em um processo com qual o ponto central é ter por base o trabalho socialmente útil e a transmissão de todo conhecimento acumulado ao longo da história de forma a construir um projeto histórico que viabilize a libertação do sujeito para que, por meio da apropriação dos conhecimentos científicos, ele possa caminhar para sua humanização e emancipação.

## **5. Pressuposto da EPT: formação humana integral**

Com a sociedade organizada sob os interesses do capital, tudo o que o homem produz transforma-se em mercadoria, assim como os saberes sistematizados. Neste sentido, da mesma forma que se dá a desigualdade na lógica das classes sociais pela divisão do trabalho, se dá também a desigualdade na apropriação dos saberes (BORGES, 2017).

Sobre essa perspectiva se faz necessário pensar um ideário de educação com a qual se tenha uma concepção e práticas educativas que formem todos os cidadãos igualmente críticos e com a capacidade para promoção das transformações essenciais e urgentes da sua realidade.

A respeito do termo omnilateralidade definido por Karl Marx, entende-se a apropriação pelo homem da totalidade das capacidades produtivas, de consumo e de prazeres, conhecimentos estes que foram excluídos do trabalhador em decorrência da divisão do trabalho (MANACORDA, 2007).

O conceito de homem omnilateral dialoga com a ideia de formação humana integral, que visa transformar o ser humano fragmentado pela divisão social do trabalho, entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar, em um sujeito inteiro e preparado para qualquer tipo de ação (CIAVATTA, 2005).

A formação humana integral propõe garantir ao sujeito o direito de uma formação na sua totalidade, com a qual se tem a necessária leitura real de mundo para a atuação enquanto cidadão pertencente a um país, e do qual possa estar politicamente integrado à sua sociedade (CIAVATTA, 2005).

O sistema capitalista fragmenta os trabalhadores a partir de especialidades, preocupando-se em formá-los para executar com eficiência apenas determinadas tarefas demandadas pelo mercado de trabalho.

Desta dinâmica se configura a divisão entre os trabalhadores que concebem e controlam o processo de trabalho e os trabalhadores que apenas executam. Por consequência, a educação se apresenta de forma histórica fragmentada em um tipo de

ensino para aquele que deve executar e o ensino científico-intelectual para aquele que concebe e controla o processo de produção.

A educação politécnica, preconizada por Karl Marx, segundo Rodrigues (2008), em meados do século XIX, representa uma proposta de educação com a qual se supere a dicotomia entre o ensino para o trabalhador manual e o trabalhador intelectual.

À educação politécnica está embutido o conceito de educação omnilateral, que segundo Marx & Engels (2011, p. 85) é compreendida por:

1. Educação intelectual.
2. Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares.
3. Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de carácter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais.

Compreende-se então em uma educação multilateral que integra educação e trabalho e está baseada num tripé em que se tem a educação intelectual, referindo-se a cultura geral, a educação física e o ensino técnico polivalente que engloba o conhecimento técnico e científico.

Isto significa dizer que estes autores indicam que a classe trabalhadora, que é privada dos meios de produção e do acesso ao saber expropriado pela burguesia, tem nessa concepção de educação um meio possível para apropriação do conhecimento produzido e sistematizado ao longo da história e que suportará a sua luta por transformações das relações sociais.

Trata-se de uma proposta de educação que se coloca como instrumento para superação da divisão do trabalho manual e trabalho intelectual. Sendo um modelo de ensino com o qual a classe trabalhadora possa se apropriar dos conhecimentos científicos historicamente produzidos e que promove sua emancipação.

Se apropriar dos conhecimentos historicamente produzidos é condição prévia para constituir sujeitos emancipados e críticos com condições de atuar diante da conjuntura de sua realidade. A partir deste entendimento, conclui-se que para efetivação dessa concepção de educação básica que supere a educação do imediatismo tecnicista, produtivista e economicista é preciso ampliar o tempo de escolaridade e uma compreensão de educação integrada, omnilateral ou politécnica. Para tanto, é necessário o efetivo envolvimento da sociedade civil e política que deve viabilizar e financiar esse projeto. Além disso, também se faz necessária a capacitação e o envolvimento de todos os sujeitos da organização escolar (FRIGOTTO, 2005).

## 6. A biblioteca e a EPT

A EPT pensa numa educação que atenda às necessidades da classe trabalhadora, ampliando a consciência crítica do sujeito. A escola figura como um espaço formal onde tal processo educacional se desenvolve.

Um dos ambientes dentro da escola em que ocorre o processo de ensino-aprendizagem é a biblioteca. Sobre esse espaço relacionado ao ensino, o Manifesto da *International Federation of Library Associations and Institutions* (IFLA) para biblioteca escolar (IFLA, 2000, p. 1) apresenta que:

A biblioteca escolar (BE) propicia informação e ideias fundamentais para seu funcionamento bem sucedido na atual sociedade, baseada na informação e no conhecimento. A BE habilita os estudantes para a aprendizagem ao longo da

vida e desenvolve a imaginação, preparando-os para viver como cidadãos responsáveis.

Como missão, a biblioteca deve desenvolver serviços de apoio à aprendizagem, assim como disponibilizar um acervo bibliográfico para comunidade escolar que possibilite a construção de sujeitos críticos e efetivos usuários da informação (IFLA, 2000). Nesse sentido, a biblioteca articula de forma congruente com a perspectiva da formação integral que também busca a promoção de cidadãos críticos e emancipados.

Contudo, Becker & Faqueti (2015, p. 27) apontam que nem sempre este espaço teve a liberdade para exercer tal missão, dissertando que:

A história das bibliotecas já passou e ainda passa por momentos de muita “turbulência”, ou, como escreve Bauman (2001), de muita liquidez. Ora as bibliotecas foram locais valorizados, ora desprezados; ora seus livros foram usados, ora queimados; ora locais de uso democrático, ora locais de uso antidemocrático; ora presente nas instituições educacionais, ora ausente; ora local para incentivo à leitura, ao conhecimento, ao saber e ao aprendizado, ora local de depósito de livros e de outras coisas mais que não se tem onde guardar.

Percebe-se que, assim como a história da EPT, a biblioteca, enquanto espaço de aprendizagem, também sofreu com os processos de contestações e descontinuidades ao longo da história. No entanto, a Lei nº 12.244 (BRASIL, 2010) universalizou a implementação das bibliotecas, instruindo que todas as instituições de ensino do país, sejam elas públicas ou privadas, devem contar com biblioteca escolar.

O processo de formação humana integral se dá pela apropriação dos conhecimentos produzidos cientificamente pela humanidade ao longo da história e a biblioteca tem grande importância nesse processo formativo, uma vez que ela oportuniza o acesso de tais conhecimentos.

Contudo, a realidade atual da maioria das bibliotecas educacionais do país, principalmente as relacionadas à educação básica, refletem um “local de depósito de livros com serviço de empréstimo, sem bibliotecário” (BECKER & FAQUETI, 2015, p. 28).

Refletir sobre a biblioteca pressupõe pensá-la como um órgão ativo dentro do universo escolar, que, por meio dos seus serviços e disponibilização de materiais, contribui para o processo de ensino-aprendizagem e para a concepção de sujeitos críticos que fazem uso efetivo da informação. Nessa perspectiva, Campello (2008, p. 7) reconhece a função da biblioteca no processo educativo e afirma que:

Numa sociedade letrada, caracterizada por abundância de informações, fica evidente a necessidade de preparar crianças e jovens para serem usuários competentes da escrita, capazes de selecionar e interpretar criticamente as informações. A biblioteca escolar, mais do que um estoque de conhecimento, pode constituir um espaço adequado para desenvolver nos alunos o melhor entendimento do complexo ambiente informacional da sociedade contemporânea.

Nesse sentido, alinhar a biblioteca aos pressupostos da EPT significa pensar em um conceito de biblioteca que, integrada às atividades de ensino, pesquisa e extensão, contribua para promoção da formação do sujeito, em que todos os agentes escolares, como gestores, bibliotecários e docentes, estimulem nos alunos autonomia no uso e entendimento da informação.

Tendo como base os pressupostos da EPT, se faz necessário refletir sobre a composição de um acervo bibliográfico que se adequa às suas premissas. Desse modo, é

importante pensar o acervo a partir de uma política de formação e desenvolvimento de coleções que possa contemplar os interesses da comunidade a qual ela serve.

Considerando a impossibilidade física e financeira de se adquirir e armazenar tudo o que já foi produzido cientificamente ao longo da história da humanidade, o processo de desenvolvimento de coleções torna-se uma atividade estratégica, que tem nos agentes escolares, em especial bibliotecários e docentes, a responsabilidade de viabilizar os recursos informacionais dos quais a sua comunidade anseia, bem como promover o estímulo necessário para sua utilização.

## Referências

BECKER, C. R. F.; FAQUETI, M. F. **Panorama das bibliotecas da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica: um olhar sobre a gestão.** Blumenau: IF, 2015.

BORGES, L. F. P. Educação, escola e humanização em Marx, Engels e Lukács. **Revista Educação em Questão**, v.55, n.45, p.101-126, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2017v55n45ID12747>. Acesso em: 02 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982.** Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, DF: Presidência da República, 1982. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7044.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm). Acesso em: 16 jul. 2020

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 21 jul. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997.** Regulamente o §2º e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação profissional. Brasília, DF: Presidência da República, 1997. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm). Acesso em: 22 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.244 de maio de 2010.** Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do país. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/12244.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/12244.htm). Acesso em: 24 set. 2020.

CAMPELLO, B. S. (Coord.). **Biblioteca escolar como espaço de produção do conhecimento: parâmetros para bibliotecas escolares.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.

ESCOTT, C. M. História da educação profissional no Brasil: as políticas públicas e o novo cenário de formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. In: **IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”.** João Pessoa, PB: UFPB, 2012. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.51.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.51.pdf). Acesso em: 16 jul. 2020.

FONSECA, M. Planos de governo e educação brasileira: do regime militar aos tempos atuais. **RBPAE.** 2014, v.30, n.2, p. 251-268, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol30n22014.53660>. Acesso em: 18 jul. 2020.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 21-56

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 57-82

GARCIA, S. R. O. O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **23ª Reunião Anual da Anped. GT09 - Trabalho e Educação**. 2000. Disponível em: [http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt\\_09\\_02.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt_09_02.pdf). Acesso em: 20 jul. 2020.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS (IFLA). **Manifesto IFLA/UNESCO para bibliotecas escolares**. São Paulo: IFLA, 2000. Disponível em: <http://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/portuguese-brazil.pdf>. Acesso em: 22 set. 2020.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997.

LIBÂNIO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, v.38, n.1, p.13-28, 2012.. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011005000001>. Acesso em: 03 mar. 2020.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, São Paulo: Alínea, 2007.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARX, K. & ENGELS, F. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOURA, D. H. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, ano 23, v. 2, p. 4-30, 2007. Disponível em: [file:///C:/Users/11391-8/Downloads/EDUCACAO\\_BASICA\\_E\\_EDUCACAO\\_PROFISSIONAL\\_E\\_TECNOLOG.pdf](file:///C:/Users/11391-8/Downloads/EDUCACAO_BASICA_E_EDUCACAO_PROFISSIONAL_E_TECNOLOG.pdf). Acesso em: 15 jul. 2020.

MOURA, D. H. Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração. *In*: MOLL, J. (org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 58-79.

ORTIGARA, C. **Políticas Para a Educação Profissional no Brasil: os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia e a Educação Integral**. Pouso Alegre, MG: IF Sul de Minas, 2014.

RAMOS, M. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. *In*: MOLL, J. (org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 42-57.

RODRIGUES, J. Educação politécnica. *In*: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

SAVIANI, D. O choque teórico da politécnica. **Trabalho, Educação e Saúde**, v.1, n.1, p.131-152, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462003000100010>. Acesso em: 10 out. 2019.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. *In*: SAVIANI, D. **Novas tecnologias, trabalho e educação**. Petrópolis /RJ: Vozes, 1994.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-180, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 10 out. 2019.

SAVIANI, D. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

TAVARES, M. G., Evolução da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: as etapas históricas da Educação Profissional no Brasil. In: ANPedSul - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Caxias do Sul, 2012. **Anais IX ANPedSul - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, Caxias do Sul: UCS, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/177/103>. Acesso em: 13 jul. 2020.

WEREBE, M. **30 Anos depois: grandeza e misérias do ensino no Brasil**. São Paulo: Editora Ática, 1994.